



## De la concurrence à la coopération. Accompagnement biographique au collège.

Anne Dizerbo

### ► To cite this version:

Anne Dizerbo. De la concurrence à la coopération. Accompagnement biographique au collège.. Biennale de l'Education, de la Formation, et des Pratiques professionnelles. Coopérer., Jun 2015, Paris, France. halshs-01186035

**HAL Id: halshs-01186035**

**<https://shs.hal.science/halshs-01186035>**

Submitted on 25 Aug 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **De la concurrence à la coopération. Accompagnement biographique au collège.**

Anne Dizerbo. Centre interuniversitaire de recherche EXPERICE (Expérience, ressources culturelles, éducation) Paris 13 Sorbonne Paris Cité / Université Paris 8.

### **Communication n°507 Atelier Secondaire**

**2/07/2015 – 8h45-10h45**

Cette contribution présentera un dispositif de recherche qualitative visant à transformer la classe, un espace trop souvent concurrentiel et exclusif, en un espace de coopération. S'appuyant sur les théories de l'expérience et de la médiation narrative et reposant sur des moments de *biographisation* collectifs proposés à des élèves de collège, le dispositif cherche à faire avancer conjointement l'individu et le groupe vers des finalités partagées, à faire advenir à la fois des sujets et une communauté. La communication mettra en évidence qu'une des conditions de l'apprentissage de la coopération en milieu scolaire repose sur la possibilité d'une interaction enrichissante dans la construction d'un entre-deux partagé par le groupe qui prenne en compte la multiplicité des ancrages identitaires des élèves.

#### **Mots-clés :**

Education, expérience, biographisation, coopération, pluri-identité

### **From competition to cooperation. Biographical counselling in a secondary school.**

This paper will present a qualitative research work aiming to transform the classroom - a much too competitive and exclusive space – into a universe of cooperation. Based on narrative mediation and experience theories and relying on collective *biographisation* moments put at the students' disposal, this workshop aims to advancing together individuals and groups towards joined finalities, to participate in the becoming of subjects as well as a community. The paper will show that one of the terms for learning cooperation at school is the possibility for an enriching interaction within the process of constructing a collectively shared in-between, taking into account the multiplicity of the students' identity belongings.

**Key words:** education; experience; biographisation, cooperation, multi-identity

#### **Introduction**

Cette contribution présente un dispositif de recherche qualitative ancré dans le champ de la recherche biographique en éducation, visant à transformer la classe, un espace trop souvent concurrentiel et exclusif, en un espace de coopération et à produire des connaissances à partir d'une compréhension herméneutique du processus de subjectivation du parcours scolaire et d'orientation par l'élève. S'appuyant sur les théories de l'expérience et de la médiation narrative et reposant sur des moments de *biographisation* collectifs proposés à des élèves de collège, ce dispositif cherche à faire avancer conjointement l'individu et le groupe vers des finalités partagées, à faire advenir à la fois des sujets et une communauté.

Après avoir précisé le cadre contextuel dans lequel s'inscrit ce dispositif de recherche, je mettrai en évidence les enjeux identitaires auxquels il tente d'apporter une réponse, puis les supports théoriques sur lesquels il prend appui. Je présenterai ensuite le dispositif mis en œuvre avant de proposer mes interprétations.

## 1- Cadre contextuel

Je m'appuierai dans cette contribution sur un dispositif mis en œuvre en 2007-2008 avec une classe de 4<sup>ème</sup> « à profil » d'un collège de ZEP<sup>1</sup>, dont j'étais à la fois le professeur de Français et le professeur principal, responsable notamment de communiquer avec les élèves et leur famille, de veiller à l'instauration d'un climat propice au travail dans la classe et d'accompagner le choix d'orientation des élèves.

Les élèves concernés avaient des difficultés à intégrer le monde scolaire dans ce qu'il comporte d'attentes en termes de travail et de résultats et ils étaient considérés par l'institution comme « déviants », pour reprendre le terme de Lapassade (1998) : absentéistes, agressifs avec les adultes et/ou les camarades, manquant de confiance en eux, se vivant comme « nuls »... Les finalités du projet qui les réunissait dans cette classe étaient d'éviter leur décrochage ou les conséquences d'une orientation subie et de les aider à construire une meilleure estime d'eux-mêmes.

La classe de 4<sup>ème</sup> ouvre en effet parfois, notamment pour les élèves en situation de difficulté, sur la sortie de la filière générale, par le biais du préapprentissage ou de l'intégration d'une 3<sup>ème</sup> « top » en lycée professionnel et engage dans tous les cas le jeune à une réflexion sur son orientation qui l'engage dans la durée. Or cette orientation semble souvent vécue comme une fatalité, un choix presque « abandonné » dans la mesure où ces élèves, malgré les recommandations qui leur sont faites, n'effectuent pas beaucoup de démarches pour découvrir des formations et des métiers et s'en remettent finalement le plus souvent à l'avis des adultes qui les entourent. Ils ne coopèrent sur ce point ni avec les enseignants ni avec leurs camarades, la démarche étant d'ailleurs le plus souvent perçue, sans doute parce que présentée comme telle, comme tout à fait individuelle, quand elle ne se situe pas dans un rapport concurrentiel aux autres membres de la classe. Un trop grand nombre de ces élèves se trouve deux ou trois ans plus tard en situation de décrochage scolaire ou dans un rapport conflictuel à l'apprentissage qui aura des conséquences tout au long de leur vie. Dominicié (1999) a démontré avec son équipe de l'université de Genève que le rapport à la formation et la compétence d'apprendre au cours d'une vie sont liés à l'expérience première de la scolarité.

La classe avec laquelle j'ai mis en œuvre le dispositif dont il est question avait pour caractéristique de faire cohabiter dans une ambiance conflictuelle des jeunes dont les familles étaient inscrites dans des catégories socioprofessionnelles et des pratiques culturelles très différentes. Elle regroupait des élèves qui semblaient avoir besoin d'un accompagnement spécifique, recrutés dans toutes les classes de 5<sup>ème</sup> de l'établissement. Certains d'entre eux étaient arrivés en France après une première scolarisation dans un autre pays et se connaissaient plus ou moins parce qu'ils avaient fréquenté les mêmes classe CLIN<sup>2</sup>, comme d'autres les mêmes écoles. Ils s'étaient regroupés par le jeu d'affinités variables (quartier de résidence, pays d'origine, genre, catégorie socio-professionnelles des parents, loisirs

---

<sup>1</sup> Zone d'Education Prioritaire

<sup>2</sup> Classe d'initiation pour les non-francophones

pratiqués), et comme toujours certains restaient isolés. Globalement, la cohabitation entre tous se faisait dans des tensions importantes, les élèves ou les micro-groupes se positionnant en concurrence les uns par rapport aux autres.

Par ailleurs, l'étiquette « en difficulté » qui était attribuée à ces élèves ne favorisait pas la prise en compte par l'équipe pédagogique de la singularité des difficultés rencontrées. La grande richesse d'expériences de ce groupe se trouvait aplatie par cette représentation de surface, stigmatisante, qui ignorait son hétérogénéité.

Mon dispositif avait pour objectif de remédier à cette situation, c'est à dire de constituer la classe en une communauté qui prenne en compte la diversité et la singularité des élèves et la transforme en ressource pour permettre à la fois un engagement dans un processus d'orientation subjectivé et une coopération entre les élèves. Cela nécessitait qu'ils puissent modifier leurs postures, analyser ensemble les situations partagées et se découvrir des finalités communes. Il s'agissait donc de créer un espace à la fois interculturel et réflexif dans lequel les singularités comme la communauté trouveraient à s'exprimer. Le dispositif visait aussi à meilleure compréhension des processus de construction d'une figure d'élève dans une école désormais pluriculturelle. Il s'est appuyé pour cela sur certains travaux éclairant les enjeux de la construction identitaire de la construction d'une figure d'élève au sein d'un groupe-classe et sur l'étayage théorique et conceptuel du champ de la recherche biographique en éducation.

## **2- Enjeux identitaires de la construction d'une posture d'élève**

Comme l'indique Delory-Momberger (2003), le rapport au savoir peut être investi sous deux registres : le registre identitaire qui inscrit l'élève dans son histoire propre, et le registre épistémique qui définit son rapport à l'apprendre et au savoir et l'inscrit dans un discours sur le monde. L'un et l'autre ne s'excluent pas, mais bien souvent les jeunes en situation de difficulté scolaire peinent à accéder à la dimension épistémique.

Le rôle officiel de l'élève est d'apprendre, d'acquérir de l'autonomie au fil de sa scolarité, de se former à un futur métier ainsi qu'à la vie de citoyen. Mais l'enfant s'approprie ce rôle et vit singulièrement son appartenance au monde de l'école en fonction de son histoire et des relations qu'il entretient avec les camarades, les membres de la famille, les enseignants. Il n'arrive pas vierge à l'école et l'expérience qu'il en fait ne peut se définir qu'en comparaison, parfois en opposition aux expériences élaborées précédemment dans les premières socialisations familiales. Le rapport que l'enfant entretient avec le savoir et l'institution scolaire dépend beaucoup des stratégies d'attente que développe ou pas sa famille, de la manière dont elle vit le rapport à la culture, de son positionnement en tant que consommatrice, productrice ou inventrice de savoirs, de son niveau de pratique. Lahire a montré que le rapport au langage et au monde peut ou pas prendre une forme théorique et relève du « degré d'*objectivation de la culture des uns et des autres* » (Lahire, 2000, p.38). Le rapport au langage conditionne en partie les expériences d'apprentissage que l'élève peut réaliser, tout comme le font les rencontres et les activités réalisées en grandissant avec de nouveaux groupes sociaux auxquels il va s'identifier.

Concilier le monde de vie et le monde scolaire peut dès lors s'avérer très difficile. Pour répondre aux conflits culturels entre ces espaces de socialisation, certains passent comme le montre Reuter (2007), par une adhésion en apparence totale aux normes scolaires se traduisant par l'adoption des rituels prescrits par l'institution. Leur attitude, valorisée, nourrit leur estime d'eux-mêmes et leurs résultats les confortent dans leur stratégie. D'autres fonctionnent dans une dualité entre les normes scolaires et les normes du groupe de référence

auquel ils appartiennent sans que cela ne menace globalement leur scolarité. Ils développent des stratégies, adoptent apparemment les rituels prescrits, ou s'économisent autant que possible, pour se protéger des attentes institutionnelles tout en utilisant le système pour avancer dans leur parcours. D'autres enfin manifestent clairement leur rejet de la culture scolaire. Ils construisent une figure d'élève négative et actualisent alors leur rejet dans une attitude de dévalorisation systématique des normes scolaires : usage de la force, de menaces, d'insultes, dérision contre le comportement des enseignants et des élèves conformistes. Cette figure témoigne de la détresse et de la résistance des élèves mais leur nuit parfois en les empêchant d'inscrire leur parcours scolaire dans un projet biographique global et donc de s'orienter.

Pour accéder à une compréhension herméneutique des processus et des modalités de subjectivation du parcours scolaire et d'orientation par les élèves qui leur permette de faire interagir projet scolaire et projet biographique global, ma recherche s'est inscrite dans le champ de la recherche biographique en éducation et s'est appuyée sur ses ancrages théoriques et conceptuels. Il me semble important de les présenter ici, ne serait-ce que très brièvement.

### **3- Ancrages théoriques et conceptuels**

#### **3-1. La recherche biographique en éducation**

Le champ de la recherche biographique en éducation a pour objet : « d'explorer les processus de genèse et de devenir des individus au sein de l'espace social, de montrer comment ils donnent forme à leurs expériences, comment ils font signifier les situations et les événements de leur existence » (Delory-Momberger, 2014, p. 76). Il s'intéresse à l'ensemble des activités par lesquelles l'être humain est capable d'élaborer son expérience, de se représenter l'inscription de son existence dans le temps et de se former par la médiation de ses activités langagières. La recherche biographique en éducation prend appui sur les théories de l'expérience et sur une herméneutique existentielle qui mettent en relation les expériences, les choix d'action du sujet et la médiation narrative, s'intéressant donc à la fonction performative des discours narratifs produits par le sujet. Elle envisage celui-ci comme un être « ouvert », à qui il appartient d'entrer dans une *Bildung*, c'est à dire de se former dans un mouvement de quête de soi pour atteindre une autonomie de pensée et développer sa puissance d'agir, dans un processus dialectique entre soi et le monde avec lequel entrer dans une interaction lucide.

La recherche biographique s'appuie notamment sur la théorie de l'expérience issue de la *Bildung*, mais elle entre à mon sens dans un dialogue fécond avec celle de la philosophie pragmatique de Dewey (2001). L'une et l'autre mettent l'accent, à travers la visée d'une formation consciente de soi, sur la notion d'épanouissement personnel, considéré non dans une perspective individualiste mais comme une condition de développement d'une capacité à interagir intelligemment avec l'environnement.

Ces théories éclairent le rapport entre les expériences scolaires et la constitution d'un projet d'orientation qui s'intègre à un projet biographique global en montrant que toute expérience n'est pas formatrice en soi. En effet, pour que les expériences éducatives soient émancipatrices et ouvrent sur un pouvoir de générer des projets, elles demandent à pouvoir être mises en sens et s'appuient donc sur un processus réflexif.

Il est dès lors intéressant de relier ces philosophies éducatives à l'enjeu suivant : faire vivre ensemble des élèves différents dans un espace de travail qui permette de subjectiver un parcours scolaire et un projet d'orientation (exigeant une capacité d'anticipation de la suite de son parcours). Dans cette perspective, il paraît intéressant de proposer à l'élève un espace de réflexivité sur son expérience scolaire si on souhaite le mettre en capacité d'effectuer un choix

conscient de direction en matière d'orientation. Par ailleurs, pour nourrir l'estime de soi nécessaire à l'élaboration et à la réussite de ce projet, celui-ci doit trouver à se socialiser et donc à s'exprimer et à être reconnu dans un espace collectif. La médiation d'une narration socialisée me semblait propre à favoriser la mise en sens des expériences scolaires de mes élèves, partagées mais néanmoins toujours singulières. Or, la mise en sens de l'expérience, ainsi que l'élaboration d'un projet et sa socialisation, prennent appui sur la médiation narrative. Il semble donc important de rappeler rapidement ses enjeux et ses fonctions.

### 3/3. La médiation narrative

Ma réflexion prend ici appui notamment sur Ricœur (1990) et Bruner (2005), deux auteurs auxquels le champ de la recherche biographique en éducation fait souvent référence, qui considèrent que ce n'est que par la médiation de la narration que se construit le sentiment d'identité de chaque personne. Ricœur et Bruner mettent à jour les liens inextricables entre vie et fiction narrative et considèrent que c'est grâce à la narration que nous interprétons nos expériences, dès notre plus jeune âge, et que nous apprivoisons l'imprévu inhérent à toute condition humaine et tous les écarts à la norme. Le récit a donc des fonctions formatives et interprétatives des expériences. Mais il possède également une fonction générative. L'imagination narrative permet en effet de produire plusieurs fictions possibles pour envisager l'avenir ou interpréter le passé, versions différentes dont on teste les potentialités avant d'en choisir une qui réponde aux besoins de la situation, en fonction de critères définis par l'environnement social et culturel.

Ainsi la narration, à condition d'en avoir la maîtrise, constitue un médiateur biographique qui permet l'interprétation des événements et des expériences réalisées, mais aussi l'écriture, la projection de sa vie dans l'environnement social avec lequel elle interagit.

C'est pour cette raison qu'il m'a semblé pertinent d'engager les élèves à raconter à la classe leur parcours scolaire. Il s'agissait de leur permettre d'adopter une posture de narrateur mais aussi d'auteur d'une histoire singulière, celle du parcours scolaire, et d'auteur d'une histoire collective, celle du groupe avec lequel ils interagissent afin de travailler et faire évoluer conjointement leur représentation d'eux-mêmes et du groupe.

## 3- Dispositif et interprétations

### 3-1. Le dispositif

La mise en œuvre du dispositif de biographisation m'a fait sortir du cadre strict de mes obligations professionnelles, suscitant de profondes délibérations éthiques. Il me paraît important de signaler que j'ai quitté mes postures éducatives contractuelles pour adopter une posture de chercheuse et parfois d'animatrice. J'ai pu pour ce faire m'appuyer sur la méthodologie de la recherche biographique en éducation qui met l'accent sur la dialectique relationnelle et l'intentionnalité communicative du chercheur telles que définies par Ferrarotti (2013). La posture éthique qui lui est liée invite à établir avec les narrateurs un « pacte de connaissance transformatrice » qui les place naturellement en position de co-chercheurs dans une égalité réflexive où chacun se trouve propriétaire d'un savoir fondé sur l'expérience qui permet de travailler à la construction d'un récit partagé.

L'asymétrie de relation pouvait dès lors disparaître dans une réciprocité réflexive. Nous avons élaboré ensemble le cadre éthique de cette recherche à travers un contrat garantissant la liberté de participation, la confidentialité, le respect dans l'écoute et qui permettait que l'asymétrie de position liée à nos statuts respectifs de professeurs et d'élèves laisse place, dans une écoute dialogique qui engageait ma responsabilité d'être humain avant celle de l'enseignante (sans

toutefois l'exclure), à une mutualité coopérative préservant le plus possible l'autonomie de l'élève.

Nous avons ensuite mis en place un moment de biographisation collective, le temps d'une matinée banalisée, première étape d'un dispositif plus vaste dont je ne rendrai pas compte dans cette contribution. Mes interprétations porteront sur cette première étape de travail pendant laquelle les seize élèves de la classe et les enseignants présents ont raconté, donc mis en intrigue et en sens leur parcours scolaire.

### 3/2. Interprétations

J'ai construit mes interprétations à partir de la méthodologie de la recherche biographique en éducation construite par Delory-Momberger (2014, pp. 82-92) mettant en relation expérience, récit et action, et à partir des travaux de Reuter (2005) en matière de narratologie. J'ai effectué une lecture herméneutique des entretiens mais aussi toutes les conversations informelles de fin de cours ou de voyage scolaire, les évaluations, les bilans, qui ont été le support de mon interprétation. Je me suis aussi appuyée sur les changements d'attitude observés pendant mes cours, mais aussi plus largement dans ceux de mes collègues ou par l'équipe de la vie scolaire en matière d'absentéisme, de travail, d'implication dans des recherches de stage ou d'information sur les métiers.

#### *3/2.1. Construction d'un modèle narratif commun pour aller vers une histoire partageable*

En premier lieu, le dispositif de biographisation s'est révélé être une situation d'éducation narrative dans la mesure où il a permis de mutualiser des schèmes permettant d'exprimer un récit et d'être compris par les autres.

Lors de la première production, quelques élèves ne réussissaient pas à produire un récit mettant en intrigue leurs expériences ou même une simple succession d'événements. Mais des modèles ou schèmes biographiques dont certains disposaient ont manifestement été transmis à ceux qui semblaient au début du travail dans l'incapacité de raconter leur vécu scolaire : « *je ne vois pas comment dire* », « *je ne sais pas quoi dire* », « *ben, j'ai rien à dire* ». A l'oral, lorsqu'il arrivait que l'un d'eux hésite tout en énonçant « *qu'est ce que je peux dire ?* », il s'entendait répondre : « *Ben, c'est comme pour ...* ». Certains élèves sont d'ailleurs intervenus pour convaincre un élève qui hésitait à se prêter à l'exercice en lui expliquant que c'était « *facile* », et ce que pouvait contenir son récit. Une amorce de coopération apparaissait alors qu'ils semblaient définir ensemble des codes communs qui permettaient de se lancer dans un récit de leur expérience scolaire, même s'il était modélisé dans un premier temps. Les récits des élèves les plus à l'aise devenaient des modèles de construction narrative avec lesquels on peut construire, raconter, écrire une histoire qui soit « *entendable* » par le groupe qui en est le destinataire. Ils permettaient du même coup de construire une histoire collective intégrant les singularités sans les effacer.

#### *3/2.2. Création d'une communauté de travail qui permettent d'accueillir les singularités*

Le moment d'échange de récits a aussi été l'occasion de créer des liens dans le groupe classe, en faisant émerger des trajectoires, des traits d'histoire communs comme le révèle cet extrait d'entretien réalisé en fin de séance de biographisation collective :

Anne : *Merci. Moi, j'ai appris plein de choses. Et vous?*

Classe, dans un brouhaha: *Ben oui, on se connaît mieux.*

Vuong: *Ben on a des.... des histoires différentes, mais c'est un peu pareil.*

Raphaël : *Et puis, y a des trucs on savait pas, maintenant on sait, pour mieux se comprendre, quoi.*

Alicia indique pour sa part : « *Ben, en fait on est tous un peu pareils, on s'en rendait pas compte.* », ou Linda : « *Je trouve que ça permet de voir que les autres aussi ont des problèmes* ».

Mais on note que l'émergence du commun met du même coup en évidence des différences. Par exemple, une des élèves d'origine portugaise a vu remettre en cause le fait qu'elle avait appris le Français en deux mois et demi alors que deux Angolaises et deux Tchétchènes avaient exprimé leurs difficultés dans ce même apprentissage. Le dialogue a permis d'établir qu'apprendre une langue ne présentait pas les mêmes difficultés suivant qu'elle présentait plus ou moins de points communs avec la langue maternelle.

Interrogés à posteriori, certains font apparaître que le dispositif de biographisation avait constitué un moment de connaissance et de reconnaissance.

Anne : *Comment tu t'es senti dans ce travail? Dans les différentes étapes?*

Sébastien : *Ben... C'est... Je sais pas trop moi. Je me sentais bien. Ben j'ai... j'ai dit tout ce que j'ai, mon parcours, c'que j'ai fait tout. Ben sinon, ben... J'ai accepté pour parler de mon parcours déjà. Que tout le monde sache ce que je faisais et tout.*

Anne : *C'était dirigé vers les autres élèves de la classe?*

Sébastien : *Ouais. Et j'ai vu que y avait pas que moi aussi qui était comme moi. Y avait d'autres élèves aussi. Comme euh...ben, c'est comme à peu près, ben y en a à peu près comme moi à peu près mais sauf que c'est le même parcours. Je vois que y en a qui z'ont fait à peu près le même parcours que moi aussi. Donc, voilà.*

La découverte et la compréhension des singularités, des différences, leur connaissance et leur reconnaissance a permis aux élèves de s'accepter et d'accepter de coopérer les uns avec les autres.

### *3/2.3. Emergence d'une logique coopérative*

J'ai pu observer après ce dispositif fil un changement d'attitude de certains élèves qui a considérablement modifié l'ambiance dans la classe. Nous sommes parvenus finalement, en faisant ce travail de biographisation à constituer la classe en communauté de travail.

Il m'a été de plus en plus facile de leur proposer des activités autogérées. J'ai pu observer que le groupe arrivait de mieux en mieux à se réguler, prenant en compte les singularités de chacun comme des richesses, dans un plus grand respect des uns et des autres. Par exemple, à l'occasion du bilan du deuxième trimestre, les élèves ont pris eux-mêmes après une discussion collective des décisions qui visaient à améliorer les résultats de tous. Devant le constat que l'un d'entre eux se trouvait en grande difficulté et semblait en souffrir, après discussion avec l'élève en question, ils ont proposé qu'il change de place, s'inscrive à l'aide aux devoirs et se remette à participer régulièrement, s'engageant à l'aider. Les élèves ont exercé une pression respectueuse, s'appuyant avant tout sur le souci de comprendre ses difficultés et refusant la marginalisation de leur camarade. Par ailleurs, ils ont aussi, en plus du fait qu'ils se sont activement engagés dans une réflexion sur leur orientation, fait preuve de solidarité au moment des recherches de stages. Cela n'a été possible que parce qu'ils s'étaient au préalable tous découverts et reconnus comme membres d'un groupe ayant des intérêts communs. Bien entendu, ils ne se sont pas tous transformés en « élèves modèles » et ont continué à vivre d'importants conflits identitaires. Mais globalement, la posture réflexive adoptée a permis



l'instauration d'une ambiance plus propice au travail et à l'élaboration de projets individuels et collectifs. Les phénomènes de rejet qui se traduisent bien souvent pour ce type d'élèves par des agressions envers les autres élèves et l'institution représentée par les enseignants ont dès lors considérablement diminué et le dispositif a permis aux élèves de sortir d'une logique concurrentielle et individualiste, pour construire une coopération. Les élèves ont analysé collectivement leurs stratégies et en ont imaginé d'autres, plus « rentables » pour eux. De l'évitement d'une contrainte perçue comme dénuée de sens ou de la confrontation à cette contrainte, d'une attitude fataliste les laissant en retrait des enjeux de leur scolarité, les élèves sont ensuite allés collectivement vers davantage d'engagement en partageant certains objectifs, certaines finalités, en se donnant les moyens de les atteindre, ensemble.

## Conclusion

Nous avons vu qu'un moment de biographisation collective pouvait être un moyen de constituer un groupe capable de coopérer, de vivre ensemble pour travailler ensemble.

La biographisation collective permet d'élaborer des schèmes discursifs communs grâce auxquels se comprendre peu à peu. Elle permet aussi aux élèves de croiser leurs expériences, d'examiner leurs différentes inscriptions identitaires pour pouvoir construire une compétence à vivre avec les autres.

Moment de « confrontation », de découverte de l'histoire et de la culture de chacun, la biographisation collective tend à la fois à homogénéiser et à singulariser dans un mouvement créatif constant. Elle permet d'élaborer un espace d'« intérité », terme proposé par Hess (1998), c'est à dire un espace dans lequel il ne s'agit pas de faire des synthèses ou des généralisations aliénantes ni de laisser se diluer les identités. Cet espace tend à faire advenir des sujets et une communauté, dans une interaction créatrice, une coopération qui les fait s'enrichir et leur permet de construire des projets, individuellement et collectivement.

## Références Bibliographiques

Boutinet, J.-P. (Dir.) (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : Puf.

Delory-Momberger, C. (2014) *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Paris : Téraèdre.

Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation*. Suivi de *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.

Dominicé, P. (1999) « La Compétence d'apprendre à l'âge adulte : lectures biographiques des acquis de la scolarité ». *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n°87 (*Les origines biographiques de la compétence d'apprendre*). Université de Genève.

Ferarotti, F. (2013). *Histoires et histoires de vie*. Paris : Téraèdre.

Hess, R. (1998). *Pédagogues sans frontières. Ecrire l'intérité*. Paris : Anthropos.

Lahire, B. (2000). *Cultures écrites et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris : Anthropos.

Perrenoud, P. (2005). Le Métier des élèves leur appartient. Le travail scolaire entre prescription et travail réel. *Éducateur*, n° 4. 1er avril 2005.

Reuter, Y. (2005). *L'analyse du récit*. Paris : Armand Colin

Reuter, Y. (2007). *Une École Freinet*. Paris : L'Harmattan. P. 55.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-Même comme un autre*. Paris : Seuil.